

ساخت و اعتباریابی مقیاس ارزشیابی تربیت دینی دوره دوم متوسطه

بر مبنای نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی

رحمت‌اله مرزوقی*

جعفر جهانی**

راضیه شیخ‌الاسلامی***

یاسر دهقانی****

چکیده

هدف مقاله حاضر ساخت و اعتباریابی مقیاس ارزشیابی تربیت دینی دوره دوم متوسطه بر مبنای نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به حجم ۴۵۲ نفر از بین دانش‌آموزان ۸ دبیرستان پسرانه و دخترانه نواحی چهارگانه شهرستان شیراز انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته استفاده شد که برای تعیین روایی آن از روش‌های روایی صوری و تحلیل عامل مرتبه اول و دوم و برای ارزیابی پایایی آن نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول نشان داد با فرض معیار ۰/۴، در تمامی مؤلفه‌ها، سؤالات مطرح‌شده در مقیاس مذکور به‌خوبی نشان‌دهنده مؤلفه‌های مربوط است و در مجموع این مقیاس ابزاری معتبر برای سنجش تربیت دینی فراگیران دوره متوسطه براساس نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی است. همچنین نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم نیز نشان داد مؤلفه‌های نه‌گانه در نظریه مذکور به‌خوبی نشان‌دهنده برازش این مدل برای توسعه تربیت دینی در فضای جهانی فعلی است. نتایج آلفای کرونباخ نیز نشان داد این مقیاس در تمامی ابعاد خود، پایایی لازم برای استفاده به‌عنوان یک مقیاس معتبر را دارد.

واژگان کلیدی: اعتباریابی، مقیاس تربیت دینی، دوره متوسطه، نظریه فضا‌مند بومی-جهانی..

مقدمه و بیان مسئله

برای رسیدن به اهداف غایی جامعه، نظام تعلیم و تربیت می‌بایست مردمان آن جامعه را به حدی از مهارت، نگرش و دانش رساند که آنان بتوانند وظایف محول فردی و اجتماعی خویش را به نحو احسن انجام دهند (کی‌ماکان،^۱ ۲۰۰۷، ص ۲۰۲-۲۱۰). دستیابی به این رسالت بزرگ نهاد آموزش و پرورش در حوزه پرورش نیروی انسانی نیازمند نقشه‌ای است که در حوزه علوم تربیتی به آن «برنامه درسی»^۲ می‌گویند. برای جامعه‌ای که داعیه‌دار زمینه‌سازی ظهور و تحقق اسلام ناب محمدی است، ضروری و بلکه حیاتی است که آموزش و پرورش و به تبع آن برنامه درسی در جهت تربیت دینی قرار گیرد تا با طراحی و اجرای یک نظام آموزشی مبتنی بر نیازهای فردی و اجتماعی و مبتنی بر آخرین دستاوردهای حوزه برنامه درسی، در جهت مطلوب حرکت کند. بدیهی است آموزشی که به این نحو طراحی و اجرا می‌شود، می‌تواند به هر آنچه انسان در طول عمر به‌گونه‌ای نامنظم در زمینه‌های دانش، توانش و بینش فرامی‌گیرد نیز اطلاق شود و آموزش مستمر ضمنی را در کنار آموزش رسمی، با توجه به محیطی که فرد در آن رشد می‌یابد و کار و زندگی می‌کند، از طریق تجربیات شخصی روزمره محقق سازد (اکرمن و همکاران،^۳ ۲۰۰۵). این مهم‌ترین خواسته‌ای است که از یک نظام آموزشی دینی در جهت تربیت دینی افراد جامعه به منظور تشکیل جامعه اسلامی و درنهایت تمدن عظیم جهانی اسلامی از طریق پرورش مسلمانان عالم عامل فعال جهان‌نگر انتظار می‌رود تا کسانی را تربیت کند که در این «جهان وطنی اسلامی» که به پهنای تمامی کره خاکی وسعت دارد، جهان را سرای خود بدانند و تبدیل به «شهروند جهانی مسلمان» یا «شهروند مسلمان جهانی» شوند که با عمل شخصی و اجتماعی خویش، نهضت جهانی شدن اسلام را تحقق می‌بخشند. در این مسیر می‌بایست اقدامات متنوع و مختلفی انجام شود. یکی از مهم‌ترین این اقدامات حرکت به سمت تغییرات اساسی در آموزش‌های دینی‌ای است که تاکنون در نظام آموزش و پرورش کشور ایجاد شده است؛ زیرا آموزش‌های کنونی از یک‌سو نمی‌توانند به‌خوبی پاسخگوی نیازهای متریبان موجود در برابر مقتضیات، الزامات و شرایط دنیای کنونی که دنیایی بسیار متنوع، متلون و متغیر و با حجم عظیم اعتقادی و ایمانی است، باشند و از سوی دیگر چون متناسب با روحیات و دغدغه‌های دانش‌آموزان نیست، باعث بی‌علاقگی یا بی‌اعتنایی به امر آموزش دینی و در نتیجه کم‌رنگ شدن عمق اعتقادات و اجرای فرایض دینی در آنان می‌شود (ابطحی، ۱۳۹۳، ص ۲۱). با این وصف، برنامه‌ریزان و تصمیم‌سازان عرصه برنامه‌ریزی

1. Kaymakcan

2. Curriculum

3. Ackerman et al

درسی به سمت توجه به مؤلفه‌هایی چون انبساط حریم، عقلانیت و خردورزی، گرایش و التزام، معیارمداری، خودکنترلی/خودیابی، تعامل و گزینش، سعه صدر، پویایی و استمرار و ارزیابی و تحلیل هدایت می‌شوند (جدول شماره ۱). مؤلفه‌هایی که همگی ذیل نظریه‌ای تحت عنوان مدل تربیت فضامند بومی-جهانی^۱ که دربرگیرنده تمامی ابعاد فضامندی تربیت است، قرار می‌گیرد و می‌بایست جایگزین مدل تربیت سنتی مکان‌مند شود (مرزوقی، ۱۳۸۸، ص ۴۳-۵۹). به همین منظور در این مقاله، محققان برآن‌اند بر مبنای این نظریه، مقیاسی جهت ارزشیابی تربیت دینی دوره دوم متوسطه بسازند و آن را اعتباریابی کنند.

۲. ادبیات نظری و پیشینه موضوع

۲-۱. چارچوب نظری و پیشینه موضوع

به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین وجوه چالش‌برانگیز تحولات دوران معاصر به‌ویژه با گسترش سریع‌السییر و شگفتی‌آور فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تربیت دینی، تحول و دگرگونی در رویکردها و ساختارهای پیشین معرفتی و روشی است که تاکنون تربیت دینی خود را با آن سامان داده است؛ لذا لازم است رویکردهای تربیت دینی از رویکردهای سنتی مکان‌مند که دارای ویژگی‌هایی همچون انسداد حریم یا انقباضی (جدول ۲) هستند، عبور کند؛ امری که به نظر می‌رسد نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی بتواند اقتضانات آن را مد نظر قرار دهد (مرزوقی، ۱۳۹۶، ص ۱۷۴-۱۷۷).

جدول ۱: مقایسه رویکرد تعلیم و تربیت سنتی و رویکرد فضامند بومی-جهانی

رویکرد سنتی	رویکرد فضامند بومی-جهانی
تأکید بر تعلیم و تربیت سنتی و محلی	تأکید بر تعلیم و تربیت جهانی
تأکید بر رویکرد نهادی و متمرکز	تأکید بر رویکرد عدم تمرکز
تأکید بر تربیت مدنی محلی و ملی	تأکید بر تربیت مدنی بین‌المللی، جهانی و جهان‌وطنی
تأکید بر محیط یادگیری محلی و ساختارمند	تأکید بر محیط یادگیری دیجیتالی، سایبرنتیک، جهانی
تأکید بر رویکرد معلم‌محور	تأکید بر رویکرد متربی‌محور
تأکید بر رویکرد بومی و محلی‌سازی	تأکید بر رویکرد بومی-جهانی
تأکید بر رویکرد رسمی	تأکید بر رویکرد غیررسمی و ضمنی
تأکید بر مهارت‌های سواد سنتی	تأکید بر مهارت‌های جدید سواد (سواد جهانی و دیجیتالی)
تأکید بر موضوعات مجزا/ رشته‌ای	تأکید بر موضوعات بین‌رشته‌ای / فرارشته‌ای
تأکید بر نظام سنتی ارائه / رویکرد تک‌حسی	تأکید بر نظام جدید ارائه / رویکرد چندحسی*

رویکرد سنتی	رویکرد فضا‌مند بومی-جهانی
تأکید بر کتاب درسی سنتی / محتوای محدود	تأکید بر منابع الکترونیکی / کتب الکترونیکی
تأکید بر انتقال خاص یادگیری	تأکید بر انتقال عمومی یادگیری
تأکید بر استانداردسازی / ارزشیابی محصول محور	تأکید بر استانداردسازی / ارزشیابی فرایند محور
تأکید بر پرورش متربی وابسته و منفعل	تأکید بر پرورش متربی مستقل و فعال
تأکید بر روابط مستقیم / رودررو	تأکید بر ارتباطات غیرمستقیم / مجازی
تأکید بر یادگیری تدریس محور	تأکید بر یادگیری پژوهش محور
تأکید بر نقش معلم به‌عنوان ارائه‌کننده محتوا	تأکید بر معلم به‌عنوان فراهم‌آورنده محتوا / همکار متربی
تأکید بر یکپارچگی / غیرانفرادی بودن	تأکید بر یادگیری انفرادی
تأکید بر تجانس فرهنگی / یکپارچگی / همسان‌سازی	تأکید بر کثرت فرهنگی / ناهمسانی
تأکید بر رویکرد زمان‌مند / متعین	تأکید بر رویکرد بی‌زمانی و لازمانی بودن / نامتعین
تأکید بر متربی محلی / بومی	تأکید بر متربی جهانی-بومی
تأکید بر روابط قدرت عمودی در یادگیری و آموزش	تأکید بر روابط قدرت افقی در یادگیری و آموزش

(اقتباس از مرزوقی، ۱۳۸۳)

براساس این نظریه، موجودیت و دوام تربیت دینی در عصر بی‌مرزی و گسترده‌گی نامتعین اطلاعات مستلزم اتخاذ رویکردی منطقی و آگاهانه است. به‌علاوه نه‌تنها فرد باید به انسانی مؤمن تبدیل شود، بلکه اگر امر معقول، مقبول و مطلوبی را حتی فراتر از حوزه باورهای دینی خود یافت، باید پذیرای آن باشد. همچنین فرد دیندار باید دارای گرایش و عواطف درونی به دین باشد تا در برابر امواج اطلاعات غیراخلاقی ناشی از رسانه‌ها و وسایل ارتباطی عصر جدید مصون شود؛ بدیهی است این عمل منجر به رشد فرایند خودکنترلی و خودراهبری با اتکا به ارزش‌ها و معیارهای عقلانی برگرفته از دین می‌شود. در عین حال تربیت دینی باید موجب شود افراد ضمن حضور فعال در عصر ارتباطات، مواجهه‌ای مطلوب و منطقی و آگاهانه با امور داشته باشند و ضمن استفاده از توانمندی و فرصت‌های آن از تهدید و آسیب‌های احتمالی زندگی در دنیای نامتعین اجتناب کنند. به‌علاوه تربیت امروزی باید به افراد کمک کند تا بتوانند به شیوه‌های نقادانه تفکر کنند. مجموع این مباحث به‌عنوان مؤلفه‌های نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی در جدول ۱ بیان شده است.

جدول ۲: مؤلفه‌های نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی

مؤلفه‌ها	استلزامات
انبساط حریم	کسب خودآگاهی بومی-جهانی، شناخت و آگاهی جهان‌گستر، کسب آگاهی درباره فضای نامتعین و بدون مرز جهانی، شناخت فرصت‌ها و تهدیدها
عقلانیت و خردورزی	کسب آگاهی‌های اساسی در حوزه دین و رشد توانایی برخورد عالمانه، منطقی و خردمندانه با سایر ارزش‌ها و فرهنگ‌ها
گرایش و التزام	کسب عواطف و نگرش‌های درونی و نهادینه همراه با التزام و تعهد به اخلاق و عمل
معیارمداری	آگاهی، شناخت و پذیرش معیارهای منطقی دین به‌عنوان چارچوب داوری / حرکت

مؤلفه‌ها	استلزامات
خودکنترلی / خودیابی	کسب توانایی خودکنترلی، خودیابی و خودراهبری
تعامل و گزینش	تعامل و مواجهه با ایده‌ها و ارزش‌ها و تلاش در جهت پذیرش، تعدیل، گزینش یا رد منطقی
سعه صدر	توانایی همزیستی، گفت‌وگو و تضارب آرای منطقی
پویایی و استمرار حضور	حضور فعال، پویا و برخوردار از تقوای حضور
ارزیابی و تحلیل	ارزیابی مداوم و آگاهانه خود و دیگران

(اقتباس از مرزوقی، ۱۳۹۶، ص ۱۷۵)

این نوع دغدغه در خصوص تربیت دینی در عصر کنونی باعث شده است پژوهشگران مختلف در داخل و خارج از کشور، بحث تربیت دینی و به تبع آن تدوین مدل یا مقیاس‌های مرتبط و اعتباریابی آن را مورد توجه بسیار قرار دهند. لموس و همکاران^۱ (۲۰۱۱) به تدوین و اعتباریابی مدل و مقیاسی چندجانبه با عنوان مقیاس آموزشی پورتو^۲ به منظور ارزیابی آموزش دینی دانشجویان در دانشگاه فلادلفیا^۳ پرداخته‌اند. ایشان این مقیاس مبتنی بر مدل خود را بر روی نمونه‌ای به حجم ۴۸۷ مورد بررسی و نتایج را به کمک تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند. نتایج نشان داد کاربرد مدل پیشنهادی برای کل دانشگاه و نیز تمامی برنامه‌های آموزشی مورد تأیید است و اعتبار و قابلیت اطمینان ابزار در ارزیابی چند بعد مشخص از کیفیت آموزش دانشگاه‌ها مورد تأیید است. لدجال و بنساید^۴ (۲۰۱۷) نیز به ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش مذهبی نهادهای آموزش مذهبی مناطق صحرایی آفریقا^۵ پرداختند. آنان بدین منظور شیوه مهادارا را به عنوان یک مدل^۶ انتخاب کرده‌اند تا به بررسی توسعه تاریخی مهادارا، برنامه تحصیلی آن، نظام اجتماعی منبعت از آن و فوایدی که این شیوه برای جامعه موریتانی^۷ به همراه دارد و نیز مشکلات و راهکارهای جامعه موریتانی در مبارزه برای حفظ موقعیت اجتماعی-تاریخی خود مقابل الزامات مدرنیته بپردازند. از سوی دیگر در داخل کشور نیز محققانی چون اوجی نژاد (۱۳۹۰) به مطالعه تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب به منظور ارائه مدل پیشنهادی برنامه درسی معنوی برای دوره ابتدایی ابعاد سه‌گانه اجتماعی، دینی و اخلاقی پرداخته‌اند. در این پژوهش که از روش توصیفی-مقایسه‌ای به منظور مقایسه رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای ایران، استرالیا، ژاپن و ترکیه و نیز از روش تحلیل محتوا به منظور تحلیل برنامه درسی دوره ابتدایی استفاده

1. Lemus, et.al
2. Pedagogical Questionnaire of the University of Porto
3. Philadelphia
4. Ladjal and Bensaid
5. desert-based religious institution
6. Mahdara as a Model
7. Mauritanian community

شده است، از یک سو رویکردهای غالب تربیت معنوی در کشورهای مورد بررسی و دلالت‌های آموزشی آنها در خصوص عناصر برنامه درسی مشخص شد و از سوی دیگر نشان داده شد بیشترین توجه به بعد معنوی معطوف شده و ابعاد اجتماعی و اخلاقی کمتر مورد توجه بوده‌اند و نیز از میان حیطه‌های سه‌گانه شناختی، عملکردی و عاطفی، تمرکز بیشتری بر حیطه شناختی شده است. همچنین وحدانی اسدی و همکاران (۱۳۹۵) به تدوین و اعتباریابی مدل آموزشی برای آموزش اخلاق پرداختند. به همین منظور ابتدا مفاهیم و نظریه‌های موجود در حوزه آموزش اخلاق بررسی و پس از طبقه‌بندی، نقشه و چارچوب مفهومی مدل، تدوین شد و در نهایت الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق ارائه شد. سپس محتوای آموزش اخلاقی تدوین شده براساس این الگو تهیه و بر روی دانش‌آموزان پایه ششم اجرا شد. برای اعتباریابی مدل، از روش ترکیبی از نوع اکتشافی استفاده شد که نتایج حاکی از تأیید مدل و محتوای منبعث از آن در تأثیرگذاری در رشد اخلاقی و عمل اخلاقی دانش‌آموزان بود. در مجموع با توجه به نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی و مؤلفه‌های نه‌گانه آن، عناصر برنامه درسی مبتنی بر آن و مواردی که در کار سایر محققان این حوزه بررسی شد، برای اولین بار مقیاس ۴۵ گویه‌ای جهت بررسی تربیت دینی در عصر حاضر طراحی و اجرا شد و با روش تحلیل عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که به نتایج آن اشاره می‌شود.

۲-۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی و از لحاظ هدف «کاربردی» است. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به حجم ۴۵۲ نفر از بین فراگیران هشت دبیرستان پسرانه و دخترانه نواحی چهارگانه شهرستان شیراز انتخاب شده است (جدول ۲). براساس نتایج به‌دست‌آمده ۱۲۳ نفر در ناحیه ۱ (۲۶/۳۳ درصد)، ۱۲۷ نفر در ناحیه ۲ (۲۷/۶۷ درصد)، ۱۱۶ نفر در ناحیه ۳ (۲۴/۷۳ درصد) و ۱۰۳ نفر در ناحیه ۴ (۲۱/۲۷ درصد) در این تحقیق حضور داشتند که از این تعداد ۲۳۴ نفر پسران دوره متوسطه (۴۹/۹۰ درصد) و ۲۳۵ نفر دختران دوره متوسطه (۵۱/۱۰ درصد) بودند که ۲۳۶ از آنها در کلاس دهم (۵۰/۳۲ درصد) و ۲۳۳ در کلاس دوازدهم (۴۹/۶۸ درصد) مشغول به تحصیل بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته براساس مؤلفه‌های نظریه تربیت فضامند بومی-جهانی استفاده شد که دارای ۴۵ گویه بوده و براساس طیف لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف درجه‌بندی شده است. برای تعیین روایی آن از روش‌های روایی صوری و تحلیل عامل مرتبه اول و دوم استفاده شده است. برای روایی صوری، مقیاس اولیه

نهایی شده بین ۵۶ نفر از دانش آموزان و معلمان دینی دبیرستان پسرانه ناصری و دخترانه فرزندگان ناحیه ۲ شیراز توزیع شد و سؤالات نامفهوم یا نامرتبط از دید ایشان حذف و سؤالاتی که بیشترین میزان مقبولیت را داشت، به عنوان سؤالات مقیاس نهایی تعیین شد. برای ارزیابی پایایی آن نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول ۳: توزیع نمونه براساس شاخص های جمعیت شناختی

متغیرهای جمعیت شناختی					
جنسیت	تعداد	درصد	درصد معتبر	درصد تراکمی	
ناحیه ۱	پسرانه	۶۴	۱۳/۲۶	۱۳/۳۰	۱۳/۳۰
	دخترانه	۵۹	۱۳/۰۵	۱۳/۱۰	۲۶/۴۰
ناحیه ۲	پسرانه	۶۷	۱۳/۲۶	۱۳/۳۰	۳۹/۷۰
	دخترانه	۶۰	۱۳/۲۶	۱۳/۳۰	۵۳/۰۰
ناحیه ۳	پسرانه	۵۰	۱۱/۱۰	۱۱/۰۰	۶۴/۰۰
	دخترانه	۶۶	۱۳/۲۶	۱۳/۳۰	۷۷/۳۰
ناحیه ۴	پسرانه	۵۳	۱۱/۷۱	۱۱/۷۰	۸۹/۰۰
	دخترانه	۵۰	۱۱/۱۰	۱۱/۰۰	۱۰۰/۰۰
کل	۸	۴۵۲	۱۰۰/۰۰	۱۰۰/۰۰	

۳. یافته های پژوهش

در این بخش، ابتدا نتایج آلفای کرونباخ و سپس نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم ارائه می شود:

۳-۱. نتایج آلفای کرونباخ

یافته های پژوهش نشان داد (جدول ۳) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای مؤلفه ها به ترتیب ارزیابی (۰/۷۵)، تعامل (۰/۷۲)، انبساط حریم (۰/۶۸)، سعه صدر (۰/۶۵)، پویایی (۰/۶۴)، خودکنترلی (۰/۶۳)، عقلانیت (۰/۶۱)، معیارمداری (۰/۵۹) و گرایش (۰/۵۴) است؛ بنابراین نتایج آلفای کرونباخ نشان داد این مقیاس در تمامی ابعاد خود، پایایی لازم به عنوان یک مقیاس معتبر را دارد.

جدول ۴: نتایج محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس

مؤلفه ها	انبساط حریم	عقلانیت	گرایش	معیارمداری	خودکنترلی	تعامل	سعه صدر	پویایی	ارزیابی	کل
نتایج	۰/۶۸	۰/۶۱	۰/۵۴	۰/۵۹	۰/۶۳	۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۶۴	۰/۷۵	۰/۹۳

۳-۲. قابلیت تحلیل عامل

یافته‌های پژوهش حاصل از آزمون کی ام او^۱ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ نشان داد این مقیاس قابلیت تحلیل عامل را دارد (جدول ۴). نتایج واریانس کل مؤلفه‌ها (جدول ۵) نیز نشان داد همه نُه عامل نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی تشخیص داده شده‌اند که بیشترین واریانس مربوط به عامل انبساط حریم (۶/۷۹۲) و به ترتیب مربوط به عوامل عقلانیت (۴/۰۷۰)، گرایش (۳/۲۸۷)، معیارمداری (۲/۵۵۷)، خودکنترلی (۲/۰۰۷)، تعامل (۱/۹۲۵)، سعه صدر (۱/۵۹۲)، پویایی (۱/۲۰۷) و کمترین واریانس نیز مربوط به ارزیابی (۱/۱۷۳) است.

جدول ۵: نتایج آزمون بارتلت^۲ و کی ام او

۰/۹۵۲	آزمون کی ام او
۸۷۷۶/۷۵۶	آزمون بارتلت
۹۹۰	درجه آزادی
۰/۰۰۰۱	سطح معناداری

جدول ۶: نتایج واریانس کل مؤلفه‌ها

مجموع نسبت‌های به دست آمده			مؤلفه‌ها
درصد تجمعی	درصدی از واریانس	کل	
۱۵/۰۹۳	۱۵/۰۹۳	۶/۷۹۲	انبساط حریم
۲۴/۱۳۷	۹/۰۴۵	۴/۰۷۰	عقلانیت
۳۱/۴۴۱	۷/۳۰۳	۳/۲۸۷	گرایش
۳۷/۱۲۳	۵/۶۸۳	۲/۵۵۷	معیارمداری
۴۱/۵۸۴	۴/۴۶۱	۲/۰۰۷	خودکنترلی
۴۵/۸۶۳	۴/۲۷۸	۱/۹۲۵	تعامل
۴۹/۳۹۹	۳/۵۳۷	۱/۵۹۲	سعه صدر
۵۲/۰۸۱	۲/۶۸۲	۱/۲۰۷	پویایی
۵۴/۶۸۸	۲/۶۰۷	۱/۱۷۳	ارزیابی

۳-۳. تحلیل عاملی مرتبه اول

نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول نشان داد با فرض معیار ۰/۴، در تمامی مؤلفه‌ها، سؤالات مطرح شده در مقیاس مذکور به خوبی نشان‌دهنده مؤلفه‌های مربوط است و لذا در مجموع این مقیاس ابزاری معتبر برای

1. KMO (Kaiser Meyer Olkin) test

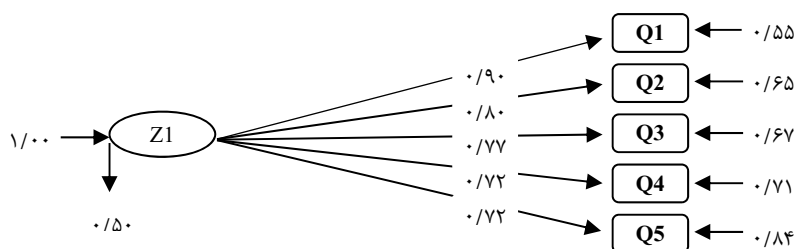
2. Bartlett test

سنجش تربیت دینی فراگیران دوره متوسطه براساس نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی است. در ادامه ضمن تشریح هر یک از این مؤلفه‌ها، نتایج، مجزا، با نمودار مربوط به خود بررسی می‌شود.

۳-۳-۱. انبساط حریم (Z1)

انبساط حریم به‌عنوان نخستین مؤلفه در منظومه نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی به این معناست که متر بیان می‌بایست درباره فضای نامتعیین و بدون مرزی که در جهان وجود دارد، به‌خصوص «سایر ادیان و مذاهب» و فرصت‌ها و تهدیدات آن آگاهی لازم را کسب کنند و با کسب این خودآگاهی در خصوص فضای بومی کشور و نیز فضای جهانی، افق دید خود را از فضای محدود اطراف خود فراتر برند و دیدگاهی جهانی کسب کنند و براساس مبانی اصیل دین اسلام به‌عنوان «دینی جهانی» به همراه همه انسان‌های جهان، «یک امت واحد» تشکیل داده و برای حکومتی جهانی که «دنیای بهتری برای زندگی همه انسان‌ها» ایجاد خواهد کرد، خود را آماده کنند. بر این اساس گویه‌های اول تا پنجم مقیاس مربوط به این مؤلفه است که در زیر آمده است:

۱. (q₁) در تعلیمات دینی مدرسه ما، درباره سایر ادیان و مذاهب آموزش‌هایی ارائه می‌شود؛
۲. (q₂) در مدرسه یاد گرفته‌ام با مذهبی بودن می‌توان دنیای بهتری برای زندگی «همه انسان‌ها» ایجاد کرد؛
۳. (q₃) در مدرسه یاد گرفته‌ام دین اسلام «دینی جهانی» است و رهنمودهایش مختص کشور مسلمان نیست؛
۴. (q₄) در دنیای امروز تمامی مرزها برداشته شده است و من با این نوع تعلیمات دینی که در مدرسه آموخته‌ام، می‌توانم در این فضای بدون مرز و جدید جهانی به‌عنوان فردی دیندار زندگی کنم؛
۵. (q₅) دین اسلام همه انسان‌های سراسر جهان را یک امت واحد می‌داند که دارای اهداف متعالی مشترکی هستند.



نمودار ۱: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه انبساط حریم

همان‌گونه که در نمودار ۱ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲ و ۰/۵۳) و لذا به‌خوبی بیان‌کننده مؤلفه انبساط حریم‌اند. در

این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه به ترتیب گویه دوم (۰/۸۰)، سوم (۰/۷۷)، چهارم (۰/۷۲) و پنجم (۰/۵۲) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این، ضریب هم‌بستگی مؤلفه انبساط حریم با مؤلفه دوم یعنی عقلانیت و خردورزی به میزان ۰/۵ است که ضریب هم‌بستگی مناسبی محسوب می‌شود.

۳-۲-۳. عقلانیت و خردورزی (Z2)

دومین مؤلفه این نظریه یعنی عقلانیت به این معناست که نظام آموزش و پرورش باید برای تربیت فراگیران به‌عنوان مهدی‌یاوران دوران، آگاهی‌های اساسی در حوزه دین را به «شکل عقلانی و با دلیل و منطق» ارائه کند تا از یک‌سو متریبان بدانند «اصول دین مبتنی بر عقلانیت» است و از سوی دیگر با فهم «ضرورت برخورداری از اعتقادات آگاهانه و مبتنی بر تفکر و تعقل»، «قدرت تعقل و تفکر» و «توان استدلال عقلانی برای ارائه شواهدی مبنی بر کامل بودن دین اسلام» را در هر جا و هر زمانی که هستند، کسب کنند و بتوانند با برخوردی عالمانه و منطقی و خردمندانه با سایر ارزش‌ها و فرهنگ‌ها روبه‌رو شوند. بر این اساس گویه‌های ششم تا دهم مقیاس مربوط به این مؤلفه است که چنین است:

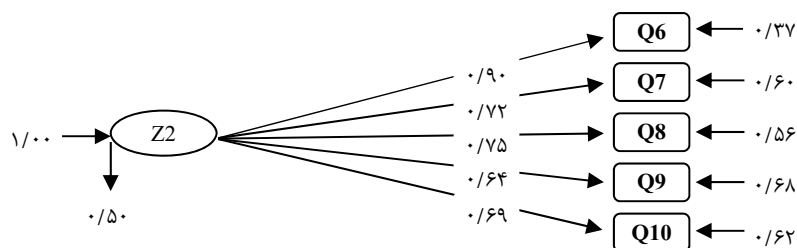
۱. (q6) داستان‌های دینی که در تعلیمات دینی مدرسه آورده شده‌اند، قدرت تعقل و تفکر مرا تقویت کرده است؛

۲. (q7) در تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام از استدلال عقلانی برای ارائه شواهدی مبنی بر کامل بودن دین اسلام استفاده کنم؛

۳. (q8) در مدرسه، تعلیمات دینی را به شکل عقلانی و با دلیل و منطق یاد گرفته‌ام؛

۴. (q9) تعلیمات دینی مدرسه، مرا به ضرورت برخورداری از اعتقادات آگاهانه و مبتنی بر تفکر و تعقل آگاه کرده است؛

۵. (q10) براساس تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام که اصول دین مبتنی بر عقلانیت است.



نمودار ۲: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه عقلانیت و خردورزی

همان‌گونه که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۶۴ و ۰/۶۹) و لذا به خوبی بیان‌کننده مؤلفه عقلانیت و خردورزی‌اند. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه به ترتیب گویه سوم (۰/۷۵)، دوم (۰/۷۲)، پنجم (۰/۶۹) و چهارم (۰/۶۳) نشان‌دهنده مؤلفه مذکورند. علاوه بر این ضریب هم‌بستگی مؤلفه عقلانیت با مؤلفه گرایش و التزام نیز ۰/۵ است.

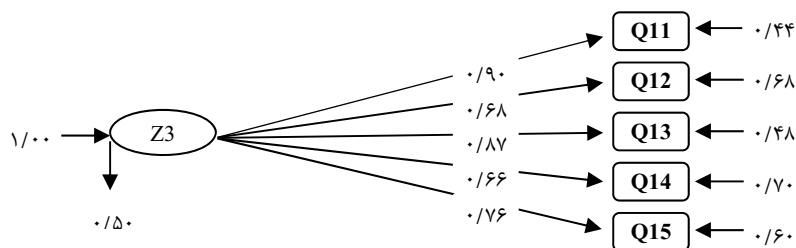
۳-۳-۳. گرایش و التزام (Z3)

مؤلفه دیگر این نظریه مؤلفه گرایش و التزام است و این بدان معناست که نظام آموزش و پرورش بایستی برای تربیت دانش‌آموزان در مقابل انواع گرایش‌های غیرالهی و در جهت کسب عواطف و نگرش‌های درونی به تمامی اجزای دین و نهادینه‌سازی این موارد در خود و نیز التزام و تعهد به ظهور و بروز این موارد در «اخلاق و عمل خود» اقدام کند تا در برابر هجمه اطلاعات گسترده و متنوعی که در این زمان ابزارهای مختلف به سمت روح و ذهن متریان روانه می‌کنند، مصون باشند و آنها با دوستی دائم با خدا و با نیت و قصد الهی به زیست الهی خود ادامه دهند و دچار لغزش نشوند و سمت گرایش‌های غیرالهی نروند و لذا برای این موضوع گویه‌های یازدهم تا پانزدهم مقیاس بیان شده است:

۱. (q₁₁) با توجه به آنچه در تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام، می‌دانم دوستی دائم با خدا از همه چیز در این دنیا بهتر است و بدون ارتباط با خداوند نیز زندگی مفهومی ندارد و خداوند مرا در حل مشکلاتم یاری می‌رساند؛
۲. (q₁₂) به کمک شیوه فعلی آموزش تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام اخلاقیات و اعمال خود را تغییر دهم؛
۳. (q₁₃) با تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام همیشه در اخلاق و عمل خود، دستوره‌های دینی را رعایت کنم؛
۴. (q₁₄) در زمان کنونی در هر لحظه، اطلاعات گسترده و متنوعی به وسیله ابزارهای مختلف در اختیار افراد قرار دارد و من با تعلیمات دینی که در مدرسه داشته‌ام، یاد گرفته‌ام در این تنوع و گستردگی دسترسی به اطلاعات، از این اطلاعات در جهت تحکیم باورهای دینی خود استفاده کنم و براساس آن اعتقادات دینی خود را حفظ و تقویت کنم؛

۵. (q15) با توجه به تعلیمات دینی مدرسه، یاد گرفته‌ام ملاک دین و اخلاقی بودن یک رفتار، نیت و قصد انجام آن است.

نتایج نمودار ۳ نشان می‌دهد تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۶۸، ۰/۸۷، ۰/۶۶ و ۰/۷۶). در این میان گویه اول با بار عاملی (۰/۹۰) و به ترتیب گویه سوم (۰/۸۷)، پنجم (۰/۷۶)، دوم (۰/۶۸) و چهارم (۰/۶۶) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. همچنین ضریب هم‌بستگی این مؤلفه و مؤلفه بعد ۰/۵ است.



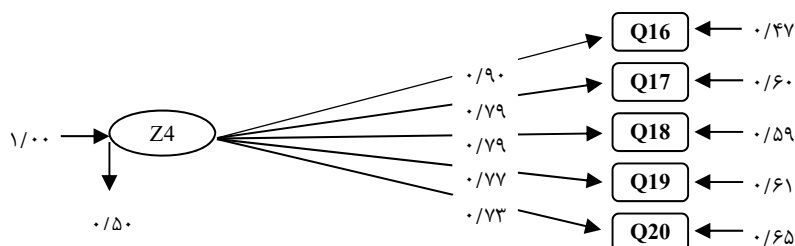
نمودار ۳: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه گرایش و التزام

۳-۳-۴. معیارمداری (Z4)

مؤلفه چهارم این نظریه، معیارمداری، بدین معناست که فراگیران باید معیارها و حدود منطقی امور دینی را بشناسند تا بعد از پذیرش آنان، از این معیارهای منطقی به‌عنوان شاخص حرکت خود در مسیر پرتلاطم زندگی معاصر استفاده کنند و به عبارت دیگر از این «بایدها و نبایدهای دینی» که «مراجع تخصصی دینی» مطرح کرده‌اند، در روابط اجتماعی، خانوادگی و با گروه همسالان استفاده کنند. در همین زمینه گویه‌های شانزدهم تا بیستم مقیاس مربوط به این مؤلفه است:

۱. (q16) در تعلیمات دینی مدرسه، یاد گرفته‌ام در امور مذهبی باید تابع مراجع تخصصی دینی که کارشناس امور دینی هستند، باشم و از روش «خودمرجعی» استفاده نکنم؛
۲. (q17) در تعلیمات دینی مدرسه، یاد گرفته‌ام ارزش‌های اسلامی معیار انجام همه کارهاست و عقل و دین هماهنگ‌اند؛
۳. (q18) در تعلیمات دینی مدرسه، باورها، ارزش‌ها و احکام اسلامی را آگاهانه یاد گرفته‌ام و این ارزش‌ها را به‌عنوان ملاک قضاوت و انجام کارهایم مورد توجه قرار می‌دهم؛
۴. (q19) در تعلیمات دینی مدرسه «بایدها و نبایدهای دینی» را به‌نحو منطقی یاد گرفته‌ام؛

۵. (Q20) براساس تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام در روابط اجتماعی، خانوادگی و گروه همسالان، معیارها و ارزش‌های دینی را رعایت کنم؛ چراکه این کار امکان برقراری ارتباط سالم و منطقی را برایم فراهم می‌کند.



نمودار ۴: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه معیارمداری

همان‌گونه که در نمودار ۴ بیان شده است، تمامی سؤالات با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۷۷ و ۰/۷۳) و لذا به خوبی بیان‌کننده مؤلفه معیارمداری‌اند. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه دوم (۰/۷۹)، سوم (۰/۷۹)، چهارم (۰/۷۷) و پنجم (۰/۷۳) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این، ضریب هم‌بستگی مؤلفه معیارمداری با مؤلفه پنجم یعنی خودکنترلی/خودیابی نیز ۰/۵ است.

۳-۳-۵. خودکنترلی / خودیابی (Z5)

پنجمین مؤلفه این نظریه، خودکنترلی/خودیابی است؛ بدین معنا که فراگیران باید بتوانند با طی کردن دوران حضور در نظام آموزشی کشور، توانایی خودکنترلی، خودیابی و درنهایت خودراهبری را کسب کنند تا بر اعمال و رفتار خود کنترل داشته باشند و با چشم‌پوشی از لذت‌های آنی، در برابر مشکلات، آلودگی‌ها و گناهیانی که در جامعه وجود دارد، مقاومت کنند و راه درست را تشخیص دهند و در مسیر آن قدم بردارند؛ لذا بر این مبنا گویه‌های بیست‌ویکم تا بیست‌وپنجم مقیاس، در خصوص مؤلفه خودکنترلی/خودیابی است:

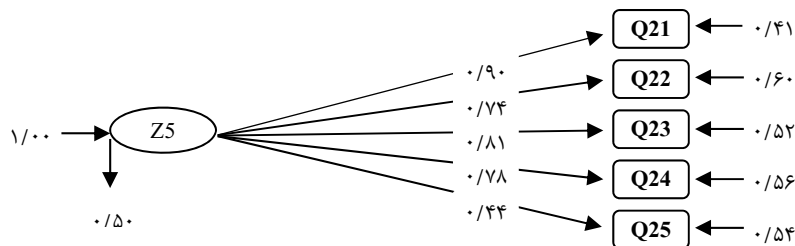
۱. (Q21) تعلیمات دینی مرا فردی خودکنترل ساخته است؛ به نحوی که می‌توانم بر اعمال و رفتارم کنترل داشته باشم؛
۲. (Q22) با تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام راه درست را تشخیص دهم و در مسیر آن قدم بردارم؛

۳. (Q23) با تعلیمات دینی در مدرسه، توانایی خودکنترلی و خودپایی در برابر گناهان را یاد گرفته‌ام؛

۴. (Q24) براساس تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام در برابر مشکلات، آلودگی‌ها و گناهیانی که در جامعه وجود دارد، مقاومت کنم و به دستورهای دینی عمل کنم؛

۵. (Q25) براساس تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام به لذت‌های آنی رفتارها اهمیت ندهم و بیشتر نتیجه آینده آنها را مورد توجه قرار دهم.

همان‌گونه که در نمودار ۵ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۴۴) و لذا به خوبی بیان‌کننده مؤلفه خودکنترلی / خودپایی اند. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم (۰/۸۱)، چهارم (۰/۷۸)، دوم (۰/۷۴) و پنجم (۰/۴۴) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این ضریب هم‌بستگی این مؤلفه با مؤلفه ششم یعنی تعامل و گزینش نیز ۰/۵ است.



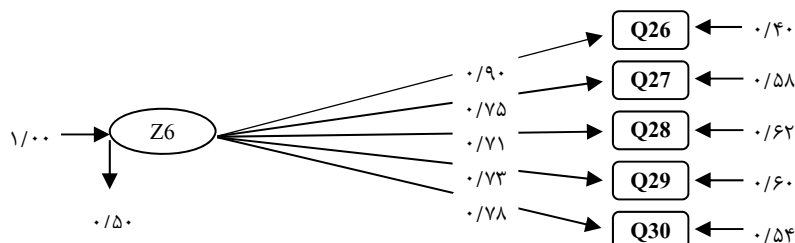
نمودار ۵: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه خودکنترلی / خودپایی

۳-۳-۶. تعامل و گزینش (Z6)

مؤلفه دیگر این نظریه، مؤلفه تعامل و گزینش است تا براساس آن نظام تعلیم و تربیت کشور به گونه‌ای شود که فراگیر بتواند در تعامل و مواجهه با ایده‌ها و ارزش‌های سایرین در جهت پذیرش، رد یا تعدیل منطقی آن گام بردارد و نه تنها از برخورد با عقاید مخالف هراسی نداشته باشد، بلکه در برخورد با ایده‌ها و اعتقادات غیردینی در فضای واقعی یا مجازی، منطقی عمل کند. بر این اساس، گویه‌های بیست و ششم تا سی‌ام مقیاس جهت بررسی این شاخصه طراحی شده است:

۱. (Q26) با توجه به تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام چگونه با ایده و اعتقادات غیردینی منطقی مواجه شوم؛

۲. (q27) در تعلیمات دینی مدرسه یاد گرفته‌ام چگونه با شبهات دینی و اعتقادی مطرح شده در «فضای مجازی» مواجه شوم؛
۳. (q28) با شیوه فعلی آموزش تعلیمات دینی در مدارس، یاد گرفته‌ام با جهان گسترده اطراف خود تعامل داشته باشم و در مقابل عقاید مخالف، منطقی بحث کنم؛
۴. (q29) در شیوه فعلی آموزش تعلیمات دینی در مدارس، یاد گرفته‌ام برای حفظ و تقویت باورهای دینی خود باید با جهان اطراف خود تعامل داشته باشم؛
۵. (q30) براساس تعلیمات دینی در مدرسه یاد گرفته‌ام که اعتقادات دینی من آنچنان عمیق و مستحکم است که از برخورد با عقاید مخالف هراسی ندارم.
- همان‌گونه که در نمودار ۶ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۵، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۸) و لذا به خوبی بیان‌کننده مؤلفه تعامل و گزینش‌اند. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه به ترتیب گویه پنجم (۰/۷۸)، دوم (۰/۷۵)، چهارم (۰/۷۸) و سوم (۰/۷۱) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این ضریب هم‌بستگی مؤلفه تعامل و گزینش با مؤلفه هفتم یعنی سعه صدر نیز ۰/۵ است.



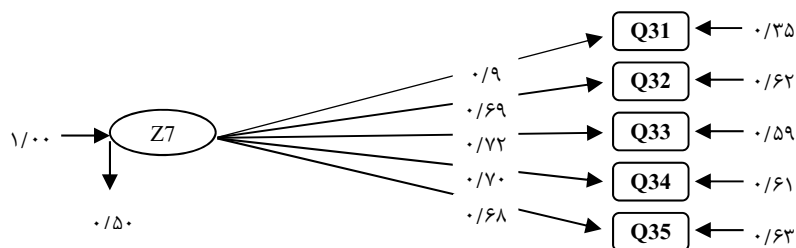
نمودار ۶: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه تعامل و گزینش

۳-۳-۷. سعه صدر (Z7)

هفتمین مؤلفه در این نظریه، مؤلفه سعه صدر است و به این معناست که متربی می‌بایست توانایی هم‌زیستی، گفت‌وگو و تضارب منطقی آرا براساس شیوه جدال و گفتگوی احسن را داشته باشد تا مسالمت‌آمیز و با رعایت معیارهای دینی با همه افراد -ولو اینکه مخالف وی باشند- یا پیروان سایر

ادیان زندگی کند و درکل قدرت تحمل بالایی در مقابل مسائل و مشکلات داشته باشند؛ از این رو گویه‌های سی و یکم تا سی و پنجم مقیاس در خصوص این مؤلفه طراحی شده است:

۱. (q31) با تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام مسالمت‌آمیز و با رعایت معیارهای دینی با همه افراد، ولو اینکه مخالف من باشند، زندگی کنم و با هم درگیری نداشته باشیم؛
۲. (q32) با شیوه فعلی آموزش تعلیمات دینی در مدارس، یاد گرفته‌ام با پیروان سایر ادیان یا مخالفان عقاید من، گفتگوی منطقی داشته باشم و به شکلی عقلانی از آن دفاع کنم؛
۳. (q33) با شیوه کنونی تعلیمات دینی در مدارس، یاد گرفته‌ام قدرت تحمل بالایی در مقابل مشکلات مختلف داشته باشم؛
۴. (q34) در تعلیمات دینی مدرسه، شیوه صبر، مدارا و تحمل دیگران و در عین حال مواجهه منطقی با مبانی اعتقادی خود و مواجهه با مسائل اعتقادی دیگران را یاد گرفته‌ام؛
۵. (q35) در تعلیمات دینی مدرسه، شیوه جدال و گفتگوی احسن درباره مسائل اعتقادی را یاد گرفته‌ام. همان‌گونه که در نمودار ۷ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۶۸) و لذا به خوبی بیان‌کننده مؤلفه سعه صدرند. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم (۰/۷۲)، چهارم (۰/۷۰)، دوم (۰/۶۹) و پنجم (۰/۶۸) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این ضریب هم‌بستگی مؤلفه سعه صدر با مؤلفه هشتم یعنی پویایی و استمرار ۰/۵ است.



نمودار ۷: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه سعه صدر

۳-۳-۸. پویایی و استمرار حضور (Z8)

دیگر مؤلفه، مؤلفه پویایی و استمرار حضور است؛ بدین معنا که متربی نه تنها نباید گوشه‌گیری و «انزواگزینی» اختیار کند، بلکه باید حضوری فعال و پویا با حفظ تقوا در تمامی لحظات و مکان‌ها داشته باشد تا نه تنها در رفتار و گفتار خود از حدود الهی خارج نشود، بلکه در دیگران نیز اثرگذار

باشد. البته قطعاً وی توجه خواهد کرد که برخی مکان‌ها آن‌چنان آسیب‌های روحی و روانی برای افراد دارند که باید از آن دوری کرد. براساس این توصیفات، گویه‌های سی‌وششم تا چهلم مقیاس مربوط به مؤلفه پویایی و استمرار حضور است:

۱. (q36) با تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام فرد دیندار فردی است که در دیگران اثرگذار است؛ اما هیچ‌گاه در رفتار و گفتار خود از حدود الهی خارج نمی‌شود؛

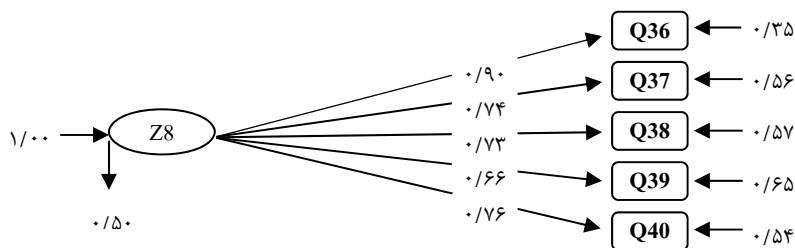
۲. (q37) با تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام فرد دیندار باید حضوری فعال و پویا در صحنه زندگی اجتماعی داشته باشد؛

۳. (q38) با تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام فرد دیندار به منظور مبتلا نشدن به برخی آلودگی‌ها و مشکلات، نباید به هر مکانی رفت‌وآمد کند؛ چراکه برخی از این مکان‌ها آسیب‌های روحی و روانی برای افراد دارند؛

۴. (q39) با تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام در اسلام «انزواگزینی» و دوری از شرایط زندگی فعلی مورد تأکید قرار نمی‌گیرد، بلکه بر حضور فعال در جامعه همراه با تقوا تأکید می‌شود؛

۵. (q40) با توجه به تعلیمات دینی مدرسه، آمادگی لازم برای حضور فعال در صحنه و استفاده از فرصت‌ها و دوری از تهدیدات در شرایط زندگی به‌ویژه در فضای مجازی را یاد گرفته‌ام.

همان‌گونه که در نمودار ۸ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیار است (به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۶۶ و ۰/۷۶) و لذا به‌خوبی بیان‌کننده مؤلفه پویایی و استمرار حضور است. در این میان، گویه اول با بیشترین بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه پنجم (۰/۷۶)، دوم (۰/۷۴)، سوم (۰/۷۲) و چهارم (۰/۶۶) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این، ضریب هم‌بستگی مؤلفه پویایی و استمرار حضور با آخرین مؤلفه یعنی ارزیابی و تحلیل ۰/۵ است.



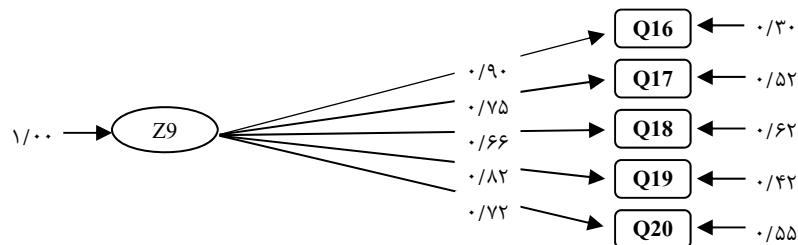
نمودار ۸: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه پویایی و استمرار حضور

۳-۳-۹. ارزیابی و تحلیل (Z9)

آخرین مؤلفه این نظریه ارزیابی و تحلیل است؛ به این معنا که متربی می‌بایست بتواند پس از طی کردن دوران تحصیلی و آموزشی، توانایی ارزیابی مداوم و آگاهانه خود و دیگران را کسب کند تا از یک سو بتواند با ارزیابی مداوم و آگاهانه خود، اعمال خویش را در جهت حدود الهی تنظیم کند و از سوی دیگر با ارزیابی مداوم و آگاهانه دیگران، درقبال پیشرفت یکدیگر احساس مسئولیت کنند و همدیگر را مورد ارزیابی قرار دهند تا زمینه رشد اعتقادی و اخلاقی عمومی را فراهم آورند و درکل در حد توان خود، جامعه را نیز در جهت حدود الهی تنظیم کند. با توجه به آنچه بیان شد، گویه‌های چهل و یکم تا چهل و پنجم مقیاس مربوط به مؤلفه ارزیابی و تحلیل است:

۱. (q41) در تعلیمات دینی در مدرسه به صورت عملی، یاد گرفته‌ام به‌عنوان یک فرد دیندار هر روز و مداوم اعمال خود را محاسبه و بررسی و اعمالمان را در جهت حدود الهی تنظیم نمایم؛
۲. (q42) در تعلیمات دینی در مدرسه، مسائل دینی را به‌نحوی یاد گرفته‌ام که می‌توانیم به‌نحو منطقی، عملکرد خود و دیگران را براساس معیارهای دینی ارزیابی کنیم؛
۳. (q43) در تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام در جامعه اسلامی باید همه افراد نسبت به پیشرفت یکدیگر احساس مسئولیت کنند و همدیگر را مورد ارزیابی قرار دهند تا زمینه رشد اعتقادی و اخلاقی عمومی فراهم شود؛
۴. (q44) در تعلیمات دینی در مدرسه، توانایی «ارزیابی منطقی عملکرد» دیگران براساس ارزش‌ها و باورهای اسلامی را یاد گرفته‌ام؛
۵. (q45) با توجه به تعلیمات دینی در مدرسه، یاد گرفته‌ام در شناخت و ارزیابی دیگران، «انصاف» را رعایت کنیم و نقد و ارزیابی منصفانه داشته باشیم.

همان‌گونه که در نمودار ۹ بیان شده است، تمامی سؤالات، با فرض معیار ۰/۴، بالاتر از معیارند (به‌ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۲) و لذا به‌خوبی بیان‌کننده این مؤلفه‌اند. در این میان، گویه اول با بار عاملی (۰/۹۰)، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه و سپس به‌ترتیب گویه چهارم (۰/۸۲)، دوم (۰/۷۵)، پنجم (۰/۷۲) و سوم (۰/۶۶) نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند؛ بنابراین نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول با فرض معیار ۰/۴، با احتساب مجذور کای ۳۷۳۴/۵۳ و درجه آزادی ۹۳۶ نشان داد در تمامی مؤلفه‌ها گویه‌های مطرح‌شده در مقیاس مزبور به‌خوبی نشان‌دهنده مؤلفه مربوط به خودند و لذا این مقیاس، مقیاسی معتبر برای سنجش تربیت دینی فراگیران دوره متوسطه است.

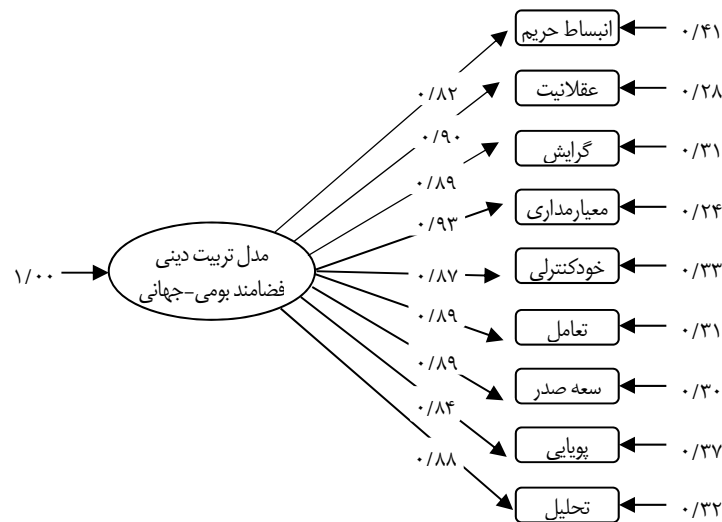


Chi-Square=3734.53 dF=936 P-value=0.00000 RMSEA=0.080

نمودار ۹: نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه ارزیابی و تحلیل

۳-۴. تحلیل عاملی مرتبه دوم

نتایج حاصل از تحلیل عاملی مرتبه دوم (نمودار ۱۰) نشان می‌دهد مدل حاصل از نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی، در تمامی مؤلفه‌های خود یک مدل برازنده و مؤلفه‌های برشماری شده به خوبی نشان‌دهنده این مدل است. با توجه به نمودار ۱۰، نتایج حاکی از آن است که به ترتیب مؤلفه‌های معیارمداری (۰/۹۳)، عقلانیت (۰/۹۰) گرایش (۰/۸۹)، تعامل (۰/۸۹)، سعه صدر (۰/۸۹)، ارزیابی (۰/۸۸)، خودکنترلی (۰/۸۷) و انبساط حریم (۰/۸۲) بیشترین برازش و تناسب را در تأیید نظریه مذکور دارند؛ بنابراین مؤلفه معیارمداری، بیشترین برازش و تناسب را در تأیید نظریه مذکور دارد و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه انبساط حریم است. درعین حال که مؤلفه‌های گرایش، تعامل و سعه صدر، بار عاملی مشابه دارند و این نشان از آن دارد که این مؤلفه‌ها به یک میزان در تأیید نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی دارای برازش هستند؛ اما درکل در تمامی مؤلفه‌ها، بارهای عاملی به دست آمده بالاتر از ۰/۸۲ است که برازش بسیار بالای همه مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد.



Chi-Square=232.35 df=27 P-value=0.00000 RMSEA=0.127

نمودار ۱۰: نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم

۴. بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش با توجه به نتایج آزمون کی ام او نشان داد این مقیاس قابلیت تحلیل دارد که در ادامه نتایج واریانس کل مؤلفه‌ها نشان داد همه ۹ عامل مربوط به مؤلفه‌های نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی تشخیص داده شده‌اند که بیشترین واریانس مربوط به عامل انبساط حریم و کمترین واریانس مربوط به عامل ارزیابی است. با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل عامل مرتبه اول مشخص شد در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه انبساط حریم، گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه دوم، سوم، چهارم و پنجم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. همچون مؤلفه انبساط حریم، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه عقلانیت، گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم، دوم، پنجم و چهارم نشان‌دهنده مؤلفه مذکورند. همچنین در میان گویه‌های مؤلفه گرایش، همچون دو مؤلفه دیگر، گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم، پنجم، دوم و چهارم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. در همین جهت در میان گویه‌های مؤلفه معیارمداری گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب

گویه دوم، سوم، چهارم و پنجم نشان‌دهنده این مؤلفه‌ها. همچون سایر مؤلفه‌ها، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه خودکنترلی، گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم، چهارم، دوم و پنجم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. علاوه بر این، در میان گویه‌های مؤلفه تعامل نیز گویه اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه پنجم، دوم، چهارم و سوم نشان‌دهنده مؤلفه تعامل‌اند.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه سعه صدر، گویه اول همچون سایر مؤلفه‌ها، با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه سوم، چهارم، دوم و پنجم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند. در همین جهت در میان گویه‌های مربوط به مؤلفه پویایی و استمرار حضور نیز گویه اول همچون گویه‌های اول سایر مؤلفه‌ها با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه پنجم، دوم، سوم و چهارم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند و درنهایت در آخرین مؤلفه یعنی ارزیابی نیز مانند تمامی مؤلفه‌ها، گویه‌های اول با بیشترین بار عاملی، بیشتر از سایر گویه‌ها تبیین‌کننده این مؤلفه است و پس از این گویه، به ترتیب گویه چهارم، دوم، پنجم و سوم نشان‌دهنده مؤلفه مزبورند؛ بنابراین در تمامی مؤلفه‌ها گویه اول با بیشترین بار عاملی نقشی تعیین‌کننده در تبیین هریک از مؤلفه‌ها دارد. در عین حال که به‌جز گویه ۲۵ مربوط به مؤلفه خودکنترلی، در تمامی گویه‌ها، بار عاملی بالایی وجود دارد که نشان می‌دهد این گویه‌ها به‌خوبی مؤلفه مربوط به خود را تبیین می‌کنند. در نتیجه یافته‌های تحلیل عامل مرتبه اول با فرض معیار $0/4$ نشان داد در تمامی ۴۵ گویه مربوط به نه مؤلفه نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی، نتایج تحلیل عاملی این گویه‌ها بالاتر از معیارند و لذا به‌خوبی بیان‌کننده مؤلفه مربوط به خود هستند؛ بنابراین در مجموع و براساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عامل مرتبه اول، این مقیاس، یک مقیاس معتبر برای سنجش تربیت دینی فراگیران دوره متوسطه براساس نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی-جهانی است. در عین حال ضریب هم‌بستگی مؤلفه‌های این نظریه به میزان $0/50$ نشان داد که درکل هم‌بستگی خوبی بین مؤلفه‌ها وجود دارد. نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم با نتایج لموس و همکاران (۲۰۱۱)، کمینگ و همکاران (۲۰۱۵) لدجال و بنساید (۲۰۱۷) که در آنها نیز مدل مورد بررسی مورد تأیید قرار گرفته است، همسوست. از سوی دیگر نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان می‌دهد به ترتیب مؤلفه‌های معیارمداری، عقلانیت، گرایش، تعامل، سعه صدر، ارزیابی، خودکنترلی و انبساط حریم نشان‌دهنده برازش این مدل برای توسعه تربیت دینی در فضای جهانی

فعلی است؛ بنابراین بیشترین بار عاملی مربوط به مؤلفه معیارمداری و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه انبساط حریم است؛ اما درکل در تمامی مؤلفه‌ها بارهای عاملی به دست آمده بالاتر از $0/82$ است. در نتیجه مؤلفه‌های برشماری شده برای تربیت دینی فضامند بومی-جهانی به خوبی نشان‌دهنده این مدل است و درکل و براساس نتایج به دست آمده از تحلیل عامل مرتبه دوم، این مقیاس یک مقیاس برازنده برای سنجش تربیت دینی است و درکل خود مدل نیز مدلی برازنده محسوب می‌شود که این نتایج از این جهت که به تدوین و اعتباریابی مدل آموزشی پرداخته و این نتایج حاصل شده است، با پژوهش‌های اوجی‌نژاد (۱۳۹۰)، عبدالحسینی و همکاران (۱۳۹۴) و وحدانی اسدی و همکاران (۱۳۹۵) همسوست. در خصوص ارزیابی پایایی مقیاس ساخته شده جهت ارزشیابی تربیت دینی بر مبنای نظریه تربیت دینی فضامند بومی-جهانی نشان داد ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/93$ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین $0/54$ تا $0/75$ است که ارزیابی با ضریب آلفای $0/75$ دارای بیشترین پایایی و گرایش با ضریب آلفای $0/54$ دارای کمترین پایایی در بین مؤلفه‌های نه‌گانه این مقیاس است که نشان‌دهنده وضعیت مناسب پایایی مقیاس است؛ از این‌رو این مقیاس در تمامی ابعاد خود، پایایی لازم برای استفاده به‌عنوان یک مقیاس معتبر را دارد.

منابع

۱. ابطحی، سیدحسین (۱۳۹۳)، آموزش و بهسازی منابع انسانی، تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
۲. اوجی‌نژاد، احمدرضا (۱۳۹۰)، مطالعه تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب به منظور ارائه یک مدل پیشنهادی برنامه درسی معنوی برای دوره ابتدایی، رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان.
۳. عبدالحسینی، احمد؛ عزت‌الله نادری و مریم سیف‌نراقی (۱۳۹۴)، «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه براساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم»، مجله پژوهش‌های اخلاقی، س ۶، دوره دوم، ص ۱۰۱-۱۱۶.
۴. گودرزی، محمدعلی؛ رحمت‌اله مرزوقی و اکرم نوری (تابستان ۱۳۹۳)، «ساخت و اعتباریابی مقیاس شکرگزاری اسلامی-ایرانی در دانشجویان ایرانی»، مجله اصول بهداشت روانی، س ۱۶، ش ۲، ص ۹۰-۱۲۰.
۵. مرزوقی، رحمت‌اله (۱۳۸۸)، «پیش‌فرض‌های برنامه درسی تربیت دینی در عصر جهانی شدن: مبنای نظری برای نظام آموزش و پرورش عمومی ایران»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، س ۴، ش ۱۵، ص ۴۳-۵۹.
۶. _____ (۱۳۹۶)، مبانی و اصول تعلیم و تربیت با نگاهی به تحولات دوران معاصر، تهران: انتشارات آوای نور.
۷. وحدانی اسدی، محمدرضا؛ داریوش نوروزی؛ هاشم فردانش؛ خدیجه علی‌آبادی و خسرو باقری (تابستان ۱۳۹۵)، «اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره ۱۲، ش ۴۰، ص ۱۱۹-۲۱۱.
8. Ackerman, P. L; Beyer, M. E & Boyle, M. O. (2005), "Working memory and intelligence: The same or different constructs?" The Journal of Psychological Bulletin. 131(1)30-60.
9. Cumming, Jennifer; Woodcock, Charlotte; Cooley, Sam J.; Holland, Mark J. G.; Burns, Victoria E. (2015), "Development and Validation of the Group work Skills Questionnaire (GSQ) for Higher Education", The Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education, 40 (7)988-1001.

10. Kaymakcan, R. (2007), "Pluralism and Constructivism in Turkish Religious Education: Evaluation of Recent Curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge Lesson", *The Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*, 7 (1)202-210.
11. Lemus, M. S.; Queries, C.; Teixeira, P. M.; Menaces, I. (2011), "Development and Validation of a Theoretically Based, Multidimensional Questionnaire of Student Evaluation of University Teaching", *The Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (7)843-864.
12. Marzooghi, R. (2012), *Education in the third Millennium. International Conference on education in the third Millennium*. United Arab Emirates: Dubai.
13. Marzooghi, R. (2015). *Curriculum Sciences: New and Future Development*. Tehran: Avaya Noor Publication.
14. Ladjal, T; Bensaid, B. (2017), "Desert-Based Muslim Religious Education: Mahdara as a Model", *The Journal of Religious Education*, 112 (5)529-541.